
**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil**



V.13. N. 26. Mai./Ago./ 2019 p.461-477

ISSN: 2237-0315

Protagonismo docente na educação étnico-racial

Teaching protagonist in ethnical-racial education

Luíza Vieira Maciel

Clarícia Otto

Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC

Florianópolis-Santa Catarina-Brasil

Resumo

As reflexões aqui apresentadas resultam de uma pesquisa que buscou identificar as representações de 71 estudantes da Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos, em Florianópolis (SC), sobre a história do continente africano e como operam o conhecimento histórico quando desenvolvem narrativas sobre esse tema. De modo específico, neste artigo, o objetivo é evidenciar o protagonismo de duas professoras, Altair Alves Lúcio Felipe e Nildes Macêdo Lage. Esse protagonismo foi decisivo na constituição do conjunto de representações que os alunos da Escola têm sobre a África. Operamos com o conceito de narrativa histórica na realização de entrevistas com as referidas professoras; na aplicação de uma atividade a três turmas do Ensino Fundamental; e, na realização de três encontros com dois grupos focais, tendo dez alunos voluntários das turmas mencionadas em cada um dos grupos. Muito embora as percepções dos alunos tenham sido elaboradas a partir da interação com espaços privilegiados de acesso a informações, entre os quais indicam filmes e televisão, o maior destaque foi dado à escola, por ser o espaço em que mais aprendem sobre o assunto em questão. Arelado a isso está o trabalho das professoras Altair e Nildes, juntamente com outros docentes, protagonistas na produção de uma cultura escolar orientada para a diversidade étnico-racial.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais. Protagonismo docente. Cultura escolar.

Abstract:

The reflections that we present are some research results that identified the representations of 71 students of the *Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos* (Dilma Lúcia dos Santos Elementary School) of Florianópolis Municipality, Santa Catarina State. The reflections talks about the African continent history and how students approach historical knowledge when developing narratives about this theme. Specifically, in this article, the objective is to highlight the protagonism of two teachers, Altair Alves Lúcio Felipe and Nildes Macêdo Lage. The teachers' protagonism was decisive in the representations' set constitution that the students have about Africa. We worked with the concept of historical narrative in the teachers interviews, in an activity to three classes of Elementary School and in three meetings with two different groups, with ten students each one. although the students' perceptions has been elaborated from the interaction with privileged areas of information access, including movies and television, the main highlight was given to the school, since it is the place where they learn most about the subject. The teachers Altair e Nildes work and other teachers work is linked to this. All these teachers are protagonists in the oriented school culture production to wards ethnical-racial diversity.

Keywords: Education for ethnical-racial relations. Teaching protagonist. School culture.

Introdução

A África que existe na cabeça da maioria das pessoas é folclorizada, idealizada. É uma África que não existe. E os próprios africanos assumiram essa imagem. Acredita-se que a África é assim não por questões históricas, mas por uma espécie de genética do continente (COUTO, 2009, s/p).

A epígrafe anterior, de Antônio Emílio Leite Couto, escritor moçambicano mais conhecido como Mia Couto, é da entrevista concedida ao G1 em 27 de junho de 2009.¹ É um escritor referência quando o assunto é literatura africana e fonte inspiradora no desenvolvimento da pesquisa por meio da qual buscamos identificar as representações de alunos do Ensino Fundamental da Escola Dilma Lúcia dos Santos, em Florianópolis (SC), relativamente às suas ideias sobre História da África e da cultura dos afrodescendentes no Brasil.

O projeto de pesquisa teve sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), e, conforme a Resolução 466/2012, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como seus pais e/ou responsáveis assinaram o Termo de Assentimento (TA). Conforme firmado em tais Termos, os nomes das professoras, citados neste artigo, são reais e os alunos são indicados por letras do alfabeto sem correspondência com o nome, a fim de manter o anonimato.

Altair Alves Lúcio Felipe e Nildes Macêdo Lage foram as duas professoras entrevistadas e favoreceram o acesso a outros documentos da escola e o contato com os alunos. Junto aos alunos realizamos dois movimentos investigativos. O primeiro foi em sala de aula, em três turmas (6º, 7º e 8º ano), totalizando 71 alunos. Consistiu no desenvolvimento de uma atividade escrita, individual, contendo cinco questões e teve por objetivo identificar conhecimentos acerca do continente africano. Para este artigo recortamos as questões 3 e 4 que solicitavam ao aluno indicar com que frequência recebia informações sobre a África e assinalar três principais meios pelos quais recebia tais informações (Gráficos 2, 3, 4 e 5).

O segundo movimento de coleta de dados ocorreu em dois grupos focais, cada qual formado por dez alunos voluntários, oriundos das três turmas já referidas. Foram realizados três encontros, cada um deles com duração de duas horas, no contraturno escolar. Em sala reservada, os alunos voluntários produziram narrativas sobre a África,

apoiados na leitura de textos e recortes de filmes selecionados pelas pesquisadoras. Na esteira de Gondim (2003, p. 151), compreendemos o grupo focal como uma estratégia de “coleta de dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador [...], como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos”.

Apreendemos o conceito de narrativa histórica como constituinte da produção do conhecimento histórico, perspectiva teórica no campo da História tributária de Ricoeur (1997) que aborda a necessária articulação entre tempo e narrativa e a necessidade de associá-la ao conceito de intriga ou enredo aos quais está articulada. Nessa esteira, segundo Gabriel e Monteiro (2014, p. 34 e 37), trata-se de

[...] pensar a utilização da narrativa no ensino de História, de forma renovada e atual, libertada das injunções e restrições decorrentes de sua associação exclusiva aos relatos de ficção [...], que seus ‘objetos de saber’ não sejam apreendidos apenas como conceitos ou tramas conceituais, mas também e principalmente em termos de configurações discursivas que se constroem em torno de intrigas específicas mais amplas.

Entre diferentes matrizes de narrativa em disputa pela hegemonia ao longo dos tempos, identificamos que a didatização do saber na Escola Dilma Lúcia dos Santos corresponde a novas matrizes de narrativa, as narrativas “micro” e não mais as “grandes narrativas” guardiãs da narrativa nacional que, por muito tempo, invisibilizaram as minorias culturais e a diversidade social. Nesse sentido, também Hartog (1998, p. 200), um dos expoentes nas reflexões sobre o potencial teórico da narrativa, alerta que “renunciar à história-narrativa, quer dizer, à história *événementielle* era deixar de lado não a narrativa, mas simplesmente uma forma particular de narrativa”.

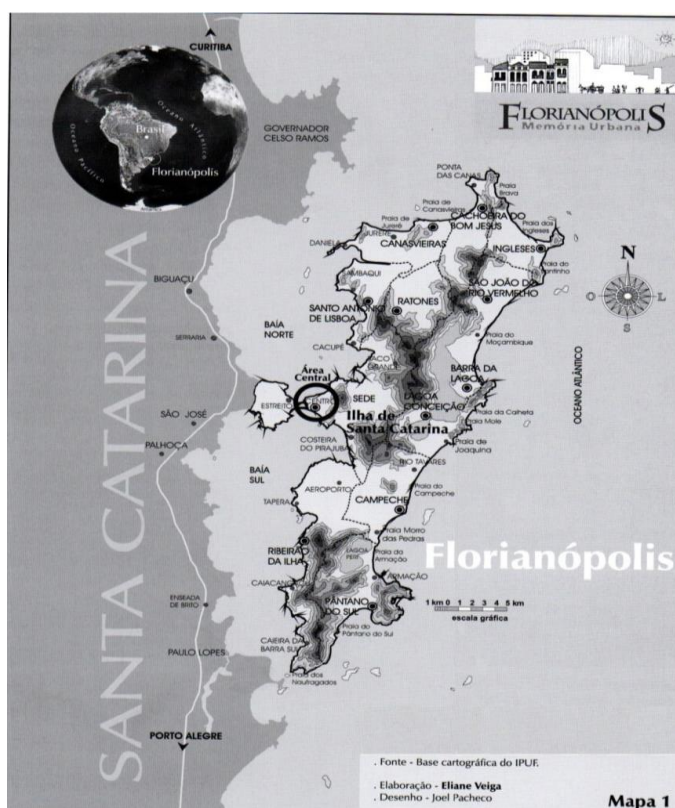
Nesse alinhamento, de pensar a narrativa histórica articulada ao conhecimento escolar, o professor tem papel central: ao produzir narrativas do objeto de ensino, constitui conteúdos e cria possibilidades para que se compreenda a diversidade de experiências de múltiplos grupos sociais. Na primeira seção a seguir, focalizamos a trajetória profissional das referidas docentes da Escola Dilma Lúcia dos Santos, procurando entender, conforme indicado por Faria Filho et al. (2004, p. 152), “as ações e os lugares ocupados por esses sujeitos nas teias que envolvem e fabricam as culturas escolares”, aqui, especificamente, a constituição de uma cultura escolar voltada para a educação das relações étnico-raciais. Ou seja, identificamos como ocorreu a inserção das histórias e culturas africanas como partes centrais do currículo da Escola por meio das

narrativas das professoras. Na segunda seção, apresentamos elementos dessa cultura escolar por meio das narrativas de alunos, resultantes dos dois referidos movimentos investigativos sobre o tema em discussão e que evidenciam o protagonismo docente naquele espaço escolar.

Educação étnico-racial na Escola Dilma Lúcia dos Santos: narrativas de duas professoras

Localizada no bairro da Armação do Pântano do Sul, região sul da cidade de Florianópolis (Figura 1), a atual Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos foi fundada na década de 1950. Funciona nos turnos matutino e vespertino e possui cerca de 660 estudantes distribuídos em turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamentalⁱⁱ. Tal como ocorre com as demais instituições de ensino, ao longo dos anos, passou por uma série de reformulações, crescendo em número de alunos, de corpo docente e em propostas educativas.

Figura 1: Localização da Armação e Pântano do Sul, Florianópolis (SC).



Fonte: Veiga, 2010, p. 161.

Uma significativa conquista, tanto para alunos e professores, quanto para a comunidade do bairro da Armação, foi a inauguração do atual prédio, em 2004. Esse evento propiciou que se alterasse o nome da Escola que, até aquele ano denominava-se

Escola Municipal Presidente Castelo Branco, um dos presidentes do Brasil no período da Ditadura Militar, com mandato entre 1964 a 1967. A instituição passou então a ser denominada Dilma Lúcia dos Santos, que havia sido fundadora, professora e diretora da escola.

Foi grande o interesse da Comunidade da Armação em modificar o nome desta escola por outro. A procura por um novo nome, nos fez lembrar quem realmente lutou, trabalhou e fez algo tão significativo por nossa escola. Algumas pessoas poderiam ser lembradas e aproveitando o ensejo, desejávamos homenagear a mais antiga professora e ex-diretora desta escola – a professora Dilma. [...] Neste dia, marcado por muitas emoções, um novo espaço daria início para um novo rumo de relações sociais nesta escola (FLORIANÓPOLIS, 2012, s/p.).

A opção por dar à Escola o nome de uma docente, protagonista de sua história e na comunidade local, denota uma perspectiva que prioriza a atuação dos sujeitos que participam do cotidiano escolar em detrimento de uma visão que privilegiava o papel de representantes institucionais ligados à oficialidade e ao poder constituído, tal como na denominação anterior que levava o nome do presidente Castelo Branco.

Todavia, além do protagonismo docente de outrora para a alteração na nomenclatura da escola, neste artigo objetivamos ressaltar o protagonismo docente contemporâneo no que concerne à inclusão das perspectivas africanas e afrodescendentes como um eixo do currículo no cotidiano dessa Escola. A professora Altair Felipe, recém-aposentada que atuou como professora e orientadora pedagógica durante mais de vinte anos nessa escola, afirma em entrevista concedida que as primeiras articulações em prol da educação étnico-racial ocorreram no início da década de 1990, antes mesmo da aprovação da Lei 10.639/2003, e que exigiu que se incluísse no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira, alterando assim a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Altair relembra como, naquela época, a perspectiva eurocêntrica passou a ser questionada por ela e por outros professores que mobilizaram uma “mexida cultural”. Essa “mexida” se deu no sentido de desestabilizar a soberania de determinadas culturas no cotidiano escolar a fim de evidenciar o papel e a relevância de grupos historicamente excluídos. Nesse mesmo período, relembra que na Escola era realizada anualmente uma festa folclórica, na qual a cultura e as tradições europeias eram privilegiadas. Recorda

que os grupos de descendentes de imigrantes europeus eram apresentados como pioneiros da história e da colonização do estado de Santa Catarina. Diante dessa constatação, diz terem iniciado um conjunto de ações com vistas a problematizar essa perspectiva que acabava excluindo determinados grupos sociais:

Uma das atividades que a gente propôs num determinado momento foi que, assim como se apresentavam as danças italianas, as danças açorianas, as danças alemãs, tivesse também a cultura afro. E assim, propusemos a origem do carnaval. E essa atividade, entre as outras que estavam presentes nesse caldeirão cultural, trouxe a comunidade pra dentro da escola numa festa carnavalesca. Os alunos tiveram que pesquisar, a gente teve que estar buscando pessoas que trabalhavam percussão, os blocos da comunidade, então movimentou. Nós tivemos um grande carnaval na escola, culminou com a presença dos grupos e com os blocos e escolas de samba da comunidade (Entrevista, professora Altair. Florianópolis, 2013).

Outro elemento significativo para compreender como se estabeleceu a inserção das histórias e culturas africanas na Escola é o fato de que, nessa mesma época, a professora Altair já era integrante do Movimento Negro e participava de núcleos de pesquisa acadêmica envolvidos com a temática em foco. Nessa direção, indica como a possibilidade de aproximação do Movimento contribuiu para que a temática sobre a África e sobre os afrodescendentes fosse inserida no currículo e no cotidiano da escola:

Com a minha presença na escola, fui indagando sobre a questão afrodescendente. E a gente foi trazendo. Na época tinha oficinas, oficinas de preparação sobre esses conteúdos, a gente foi trazendo alguns educadores, alguns personagens do Movimento Negro [...] e fomos trabalhando com os professores. Eu lembro que nós tivemos até uma oficina de literatura afro-brasileira [...] que trabalhava os conteúdos contidos na literatura, os personagens negros que apareciam na literatura. Então começou essa mexida na escola, essa mexida cultural (Entrevista, professora Altair. Florianópolis, 2013).

Essas primeiras propostas de trabalho sobre a cultura africana, conforme lembrado pela professora Altair, foram asseguradas pela aprovação da Lei Ordinária 446/1994 que trata da obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira em todas as séries do Ensino Básico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Essa Lei corroborou para que a Escola Dilma Lúcia dos Santos passasse a desenvolver atividades que contemplassem a temática sobre a África e afrodescendentes em seu planejamento anual.

Posteriormente, com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, essa obrigatoriedade curricular estende-se para todas as escolas do território nacional. Sobre esse período, a professora Altair relembra que ocorreu um adensamento das propostas de inclusão da

temática na Escola, de modo que um conjunto de atividades passou a ser desenvolvido com e em diferentes perspectivas de trabalho.

A escola teve que se adequar a isso. E com a minha presença aqui isso foi tomando corpo. Eu tive vários parceiros, a escola toda se movimentou, a diretora foi incansável. E quando acontece a implantação da Lei 10.639, a prefeitura também já tinha se movimentado nesse sentido. Então, a escola também trouxe outras pessoas para estar discutindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Era um momento também de divulgação da importância do PPP da escola, do que a escola deveria trabalhar no seu currículo; a própria Secretaria de Educação começou a realizar formação de professores e a escola também começou a se envolver ainda mais (Entrevista, professora Altair. Florianópolis, 2013).

Na medida em que o relato da professora Altair destaca o papel e a importância da legislação voltada para a educação étnico-racial, também evidencia o que já fora dito por Novoa (1991, p. 123): “é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores”. Nesse sentido, é válido frisar que o próprio processo de aprovação da Lei 10.639/2003 esteve atrelado às diversas e constantes manifestações em prol de sua aprovação. O relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2004 igualmente indica que a efetivação dessa proposta também deve ser correlacionada aos:

[...] grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim, a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial (BRASIL, 2004, p. 5-6).

O excerto anterior e a narrativa da professora Altair convergem em relação ao que é salientado por Nóvoa (1991, p. 123), o fato de que “os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la”. Compreendemos que a sua atuação profissional não está circunscrita à reprodução de conhecimentos que são determinados em instâncias alheias ao seu trabalho, já que são agentes centrais para a construção das especificidades que constituem as culturas escolares em diferentes unidades educativas, períodos e contextos. Nessa perspectiva, a categoria cultura escolar está ancorada, de um lado:

[...] na articulação dos diversos elementos constitutivos da experiência escolar que se propõe, e, de outro, na visibilidade que dá às práticas de divulgação, de imposição e de apropriação efetivadas no interior do campo educacional em um dado momento histórico (FARIA FILHO, 2007, p. 197).

Nessa direção, a atuação da professora Altair foi influenciada pelo contexto social no qual ela desenvolveu sua experiência profissional e de vida. Dessa forma, é possível

compreender como sua aproximação aos núcleos de pesquisa e ao Movimento Negro foram questões que se fizeram presentes em sua prática docente na Escola Dilma Lúcia dos Santos. De fato, a via para compreendermos de que maneira a subjetividade docente está imbricada nos diversos processos educativos é colocando em evidência as experiências de professores, considerando que a abordagem sobre aspectos de suas histórias de vida, segundo Goodson (1995, p. 75) “reconceitualiza, por assim dizer, os nossos estudos sobre escolaridade e currículo”. Nesse alinhamento, Faria Filho et al. (2004, p. 152) salienta:

[...] não apenas que o espaço e o tempo são elementos estruturantes das instituições e experiências escolares, mas também que sujeitos sociais os mais diversos se mobilizam – e mobilizam conhecimentos e experiências de diversas áreas – na pretensão de dotar as instituições escolares de racionalidades ora semelhantes ora distintas de outras instituições e formas de socialização tais como a família, a Igreja e o mundo do trabalho.

Essa perspectiva é enfatizada pelas narrativas da professora Altair. O trabalho com a questão étnico-racial dava-se por meio de articulações entre diferentes profissionais da Escola, os quais tinham como ponto comum uma trajetória profissional marcada pela preocupação com o ensino da história e cultura africana. Altair cita, por exemplo, que professores de História e de Língua Portuguesa também foram parceiros no desenvolvimento de atividades correlatas ao tema. Entre essas parcerias, ocupou lugar o curso de formação continuada de professores “A prática de ensino das relações étnico-raciais”, realizado em três etapas e organizado juntamente com a professora de História, Daniela Sbravatti, e outros profissionais da Escola, em 2012.

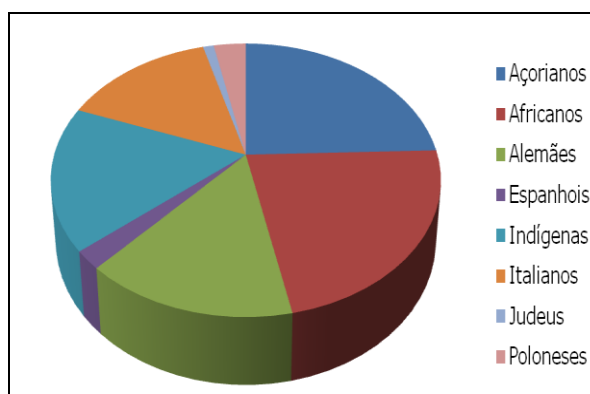
Acabou que, com a implementação (da Lei municipal) [...] e com a presença preocupada dos professores com essa temática, a gente começa a fazer a formação dos professores in loco. [...] então, no ano passado, tivemos uma formação de 20 horas na própria escola. E isso também mexeu com o currículo da escola (Entrevista, professora Altair. Florianópolis, 2013).

Um dos resultados desse curso de formação foi um planejamento coletivo para o dia da diversidade étnico-racial, atividade comemorativa que vem sendo realizada anualmente. Essa celebração busca substituir o ponto de vista eurocêntrico da antiga Festa do Folclore, realizada na Escola até fins da década de 1990. Os registros dos professores no fórum do curso indicam ênfase no trabalho dessa temática nas aulas, principalmente de História.

A professora Nildes Lage, outra entrevistada, é professora de Língua Portuguesa desde 2000, época em que já realizava atividades envolvendo a temática africana com os alunos, ainda que de modo não tão incisivo. Nildes diz ter tido um contato mais aprofundado com narrativas históricas sobre a antiguidade africana entre 2007 e 2008. Dessa época em diante decidiu trabalhar tal questão de forma mais intensa.

Ao longo de seu trabalho na Escola Dilma Lúcia dos Santos, Nildes desenvolveu um conjunto de propostas educativas, com base em abordagens diferenciadas, que tinham como principal objetivo valorizar a cultura e a presença de afrodescendentes na Escola e no bairro da Armação do Pântano do Sul. Entre os exemplos por ela lembrados estão o projeto “Nossas Raízes”, que identificou a origem étnica dos alunos da Escola (Gráfico 1), e um conjunto de entrevistas com antigos moradores negros a fim de identificar a presença desse grupo no bairro e especialmente na escola.

Gráfico 1: Origem étnica dos alunos da Escola Dilma Lúcia dos Santos. Florianópolis, 2010.



Fonte: Acervo da professora Nildes Lage.

Nessas entrevistas, a professora diz ter identificado situações de segregação racial que ocorriam no bairro nas primeiras décadas do século XX, como, por exemplo, as festas e ordens religiosas que não permitiam integrantes negros. Além disso, afirma ter sido possível identificar que atualmente essa população ainda é estigmatizada, o que pode ser percebido na designação de uma rua do bairro na qual sempre moraram famílias negras, conhecida como “caga mato”.

Em função desse trabalho, passei a conhecer mais os alunos e aí comecei a ver que na Armação tem essa história de rua de negro, de não sei o quê. Eu descobri que o nome da rua onde os negros moram se chama caga mato. E tinha até uma coisa assim, desses grupos que colocam os nomes, que picham, sabe? Tinha um grupo que pichava lá e colocava: caga mato. [...] Porque se você perguntar pro pessoal, as pessoas te dizem:

“Ah, é ali no caga mato”. Agora, o outro trabalho que fiz, depois que eu entrevistei todos os alunos negros da escola, foi muito engraçado, eu perguntava: onde é que você mora? Eles não diziam. Nunca diziam: caga mato. Diziam o nome da rua, mas caga mato, não. Pra você ver como é que as coisas realmente magoam (Entrevista, professora Nildes. Florianópolis, 2014).

Do conjunto de entrevistas também foram produzidos programas de rádio.ⁱⁱⁱ Em sua opinião, esse trabalho esteve amparado por objetivos como o de valorizar a presença das populações afrodescendentes no contexto da Escola. Além disso, nas entrevistas por ela realizadas para o programa radiofônico, a professora buscava identificar de que forma estavam desenvolvendo-se as relações inter-raciais entre os alunos e suas experiências cotidianas em relação ao tema, especialmente suas apropriações do processo de educação de tais relações no ambiente escolar há algum tempo.

Nesse programa, a gente entrevistava professor, coordenador, diretor, alunos, uma grande discussão sobre essa questão dos alunos negros. Como é que isso estava sendo trabalhado em sala de aula, se tem preconceito ou se não tem, como é a questão do negro na relação com a comunidade. Nesse ano nós fizemos 21 programas de rádio. Muito legal porque os alunos se envolvem. Quando eles se envolvem no trabalho é muito bom (Entrevista, professora Nildes. Florianópolis, 2014).

Além dos projetos sobre diversidade cultural com os quais esteve envolvida, ao falar sobre o trabalho sobre a questão étnico-racial, Nildes ressaltou a biblioteca da Escola como outro espaço significativo para esse trabalho. A escola conta com um acervo de literatura infanto-juvenil sobre temáticas africanas e afrodescendentes, apresentado aos docentes no início do ano letivo pela bibliotecária no intuito de estimulá-los a utilizar tal literatura em sala de aula. Ressalta, no entanto, que o movimento não ocorre desde que começou a trabalhar na escola:

Não existia também essa gama de livros. De um tempo pra cá, esses livros chegaram na escola. O MEC manda esses livros. Livros bons, de boa qualidade. E antes não, a gente teria que comprar se quisesse ter na biblioteca. A partir do momento que esses livros foram chegando, o trabalho foi feito. [...] A bibliotecária estava ali junto, o tempo todo com a turma, se tivesse alguém que estivesse atrapalhando ela ia lá e chamava a atenção, então era muito bom (Entrevista, professora Nildes. Florianópolis, 2014).

Assim, a articulação entre diferentes profissionais nos trabalhos que envolvem a temática étnico-racial na escola Dilma Lúcia dos Santos é evidenciada. As parcerias para a constituição de uma cultura escolar na qual as temáticas africanas sejam trabalhadas são fundamentais. Nesse sentido, tal como aponta Faria Filho (2007, p. 200), “o processo de produção da cultura escolar é, também, o de sua transformação”, no qual as propostas de trabalho levadas a cabo pelos docentes acabam por constituir uma trajetória

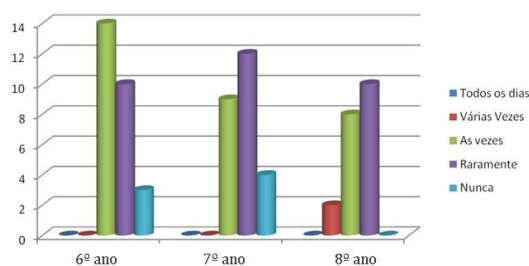
heterogênea, descentralizada e de abordagens múltiplas no que concerne à inclusão e ao trato das perspectivas africanas.

Tal multiplicidade de abordagens foi igualmente identificada entre os alunos quando compartilharam seus conhecimentos históricos sobre a África e afrodescendentes. Desse modo, a cultura escolar pode ser percebida como um referencial significativo para o modo como os alunos desenvolvem suas interpretações sobre determinado tema. Nesse mesmo sentido, outros elementos da cultura contemporânea também se mostraram presentes em suas narrativas, assunto da próxima seção.

Educação étnico-racial na Escola Dilma Lúcia dos Santos: narrativas de alunos

Conforme indicado na introdução, na terceira questão da primeira atividade de pesquisa, 71 alunos indicaram a frequência diária com que recebiam informações sobre a África, tendo como alternativas: todos os dias, várias vezes, às vezes, raramente e nunca. Conforme indica o Gráfico 2, foi possível verificar que o acesso às informações sobre a temática ocorre com pouca regularidade, tendo a maioria assinalado que, em seu cotidiano, ouve falar sobre a África às vezes ou raramente. No total da amostra, apenas dois alunos assinalaram que recebem informações sobre esse tema várias vezes. Nenhum aluno assinalou todos os dias e sete indicaram que nunca recebem informações sobre esse continente.

Gráfico 2: Regularidade de acesso à informação sobre a África



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nas respostas de 71 alunos.

Entre os temas mais abordados nos grupos focais, destacamos as constantes referências ao racismo. Também houve destaque aos diferentes meios de informação como contribuintes às suas posturas críticas e/ou de reforço ao racismo. De fato, esse tema figura entre os debates presentes em filmes, programas de televisão, escola e livros aos quais os estudantes têm acesso. Responsabilizaram os meios de comunicação, com destaque para os programas televisivos, como os principais propagadores de ideias

racistas na atualidade. Entre os exemplos citados pelos alunos, o programa humorístico Zorra Total foi criticado por apresentar “*uma personagem negra, que aparece como quem é pobre, pedindo dinheiro, e incomodando as pessoas [...] mas se você perceber, ela nunca incomoda alguém da mesma cor que ela, quem ela incomoda são sempre pessoas brancas*” (S., 8º ano). Além desse programa, os alunos M. e L.C. também afirmaram perceber preconceito racial nas novelas e telejornais:

Em toda a reportagem que aparece, é assim: são os negros que estão lá, traficantes. Mas bem lá atrás, são na verdade os brancos que estavam vendendo pra eles. Porque os negros foram excluídos uma época, daí eles tiveram que subir os morros e por isso hoje a maioria mora lá (M., 8º ano).

Quando eles mostravam na novela sobre negros, os negros estavam roubando, estavam matando, estavam presos, era bandido. Aí agora eles estão sendo obrigados a fazer novelas diferentes. Obrigados não! É porque o preconceito começou a ser falado, se não eles não iriam fazer nada (L.C., 7º ano).

Para esses estudantes, tais novelas e telejornais contribuem com a manutenção dos estereótipos de subdesenvolvimento e pobreza acerca do continente africano. Essa foi uma constatação sobre a qual se posicionaram criticamente durante os encontros. As críticas estiveram direcionadas principalmente à televisão aberta, em especial, à Rede Globo: “*na minha mãe não tem NatGeo, só tem globo! E globo não passa nada de tão interessante, só passa novela*”(Y., 6º ano); “*É assim: quando a globo passa alguma coisa sobre a África mostra só como ela é pobre, como tem muitas necessidades, água, comida, coisas assim*” (A., 7º ano). Segundo esses alunos, a constante referência à pobreza e violência africana na mídia brasileira é uma estratégia para encobrir a existência destes mesmos problemas no território nacional.

Todo mundo pensa na África como um lugar pobre, ninguém pensa como um lugar rico em natureza e belezas como ele é. E em outras coisas também [...], a cultura dele é muito rica. E ninguém pensa nisso! Só pensam que é pobre com gente passando fome, que a gente tem que ajudar. Mas eu não acho que é assim. (S., 8º ano).

Como a S. disse, eu penso na África como um país pobre, porque a maioria dos documentários que eu assisto na televisão é isso, é esse o modo que eu penso. Quando eu penso em África, eu penso em uma pessoa com fome, num lugar seco. É a imagem que eu penso. Penso em uma criança negra, passando fome, no chão, sentada. E isso é triste! (I.O.P., 6º ano).

Esses excertos são ilustrativos do que os alunos elencaram (filmes, telejornais e telenovelas) como fontes que possibilitaram formar determinadas ideias sobre a história africana. Dessa forma, permitem que sejam compreendidos aspectos da produção e usos

da história no espaço público na sociedade atual. Todavia, ainda que se destaque o potencial formador dessas instâncias, salientamos que os alunos não são agentes passivos que apenas assimilam mecanicamente as informações que recebem.

Durante os encontros nos grupos focais percebemos que as interpretações sobre o continente africano são desenvolvidas por meio de um processo de mediação de diferentes informações sobre o tema, muitas delas conflitantes entre si. Dessa forma, compreendemos que os alunos se apropriam dessa diversidade de informações e acabam produzindo um acervo interpretativo próprio, posicionando-se ora de forma crítica, ora de forma favorável às informações que lhes chegam. Todavia, além das mídias, a escola é apontada como o espaço em que mais recebem informações sobre a África (Gráficos 3, 4 e 5).

Gráfico 3: Principais formas de acesso a informações sobre a África - 6º ano.

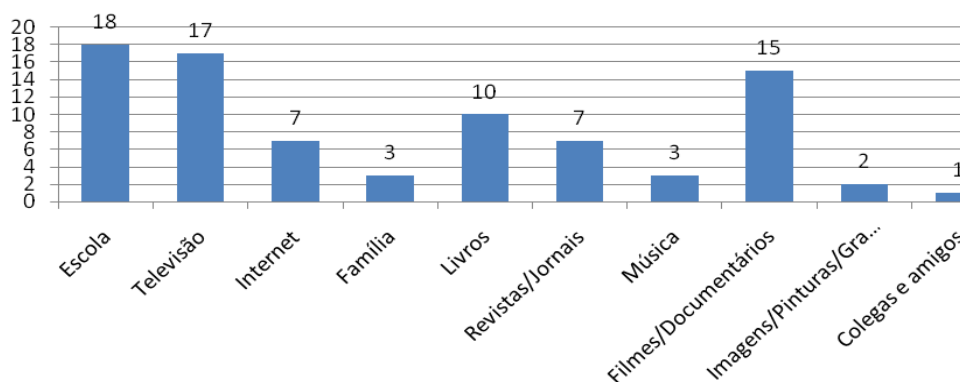


Gráfico 4: Principais formas de acesso a informações sobre a África - 7º ano.

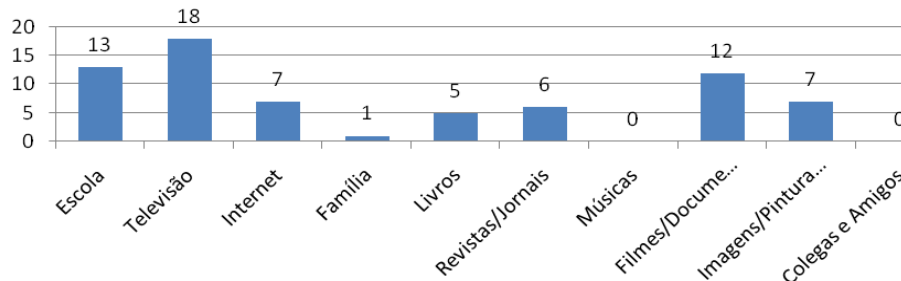
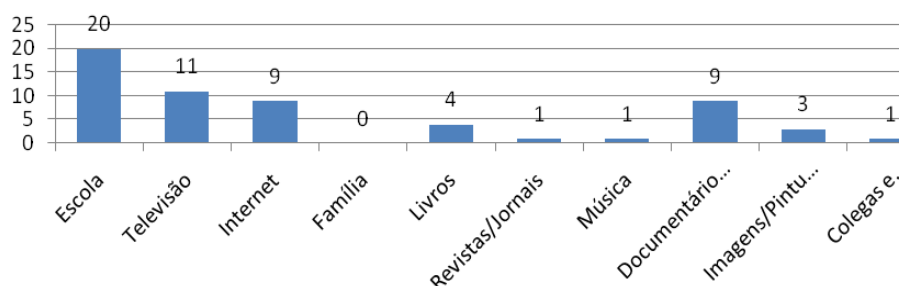


Gráfico 5: Principais formas de acesso a informações sobre a África - 8º ano



Fonte: Gráficos elaborados pelas pesquisadoras com base nas respostas dos alunos do 6º, 7º e 8º anos.

Igualmente nos grupos focais é também a escola, que está em primeiro lugar no sentido de ser a principal agente desencadeadora de suas reflexões:

Eu acho que a escola fala muito mais de cultura. Teve um dia da consciência negra no ano passado, e foi apresentado um monte de coisas sobre a África, tinha abayomi, máscaras, tinha um monte de coisa, só sobre a África. Foi um dia só sobre a cultura africana. Tinha também um monte de trabalho que a gente fez (L.C., 7º ano).

Porque, mesmo que alguém possa falar que uma parte da família dele é 100% alemã, eu acho que tem, lá bem escondidinho, alguma mistura com negros. Porque os negros estão na nossa história desde sempre, os negros e os indígenas. Como a professora mesmo disse, essa terra na verdade é deles. A gente é que foi lá e roubou a terra deles. Como eu disse no começo, os negros fazem parte da nossa história desde sempre, desde que eu me conheço como gente (S., 8º ano).

A professora falou que teve uma história, de que na escola os brancos sentavam na frente e os negros sentavam atrás. Aí depois que acabou o racismo, aí um menino negro perguntou se ele podia se sentar na frente, aí a professora falou que agora eles eram todos verdes, como ervilhas. Aí os mais claros, sentavam na frente, e os mais escuros iam para trás, continuava tudo igual (L., 7º ano).

Nessas falas é possível perceber como os alunos apropriaram-se de narrativas de suas experiências escolares acerca do tema. Nesse sentido, há especificidades que caracterizam a cultura escolar e torna-se importante o alerta de Faria Filho (2007, p. 195), sobre a necessidade de:

[...] indagar acerca dos imperativos produzidos e postos em funcionamento no interior das instituições escolares que, a um só tempo, permitem que a escola funcione como uma agência criadora e conservadora da cultura por meio de uma intensa prática de apropriação em relação às estruturas culturais mais gerais em que ela – a escola – está situada.

Dessa forma, o percurso ao longo da pesquisa foi compreender que “pensar a cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização” (FARIA FILHO, 2007, p. 201). Assim, é indispensável que a

escola seja compreendida como um elemento ativo em meio à teia de referências presentes na elaboração do quadro interpretativo desses jovens alunos.

Considerações finais

Muito embora haja uma multiplicidade de fatores envolvidos na produção e modificação das representações discentes sobre a África e as relações étnico-raciais, é assaz ressaltar que, nesta pesquisa, o espaço privilegiado de formação dos alunos sobre o tema é a escola, ou melhor, é o protagonismo docente. Sem esse protagonismo não haveria a efetivação e continuidade de propostas voltadas para a educação das relações étnico-raciais na Escola Dilma Lúcia dos Santos. Essa perspectiva de trabalho constitui-se como um aspecto significativo da cultura dessa escola.

Nesse quesito, as experiências pessoais e profissionais das professoras Altair Felipe e Nildes Lage puderam ser captadas em suas imbricações com a história da própria Escola. Nesse sentido, ainda que se dê destaque à legislação referente ao tema que vem sendo aprovada desde a década de 1990, é o protagonismo dessas professoras no dia a dia que inscreve a educação étnico-racial como um eixo da matriz curricular da Escola. É um trabalho em que os afrodescendentes são compreendidos como sujeitos portadores de História e presentes no processo de formação da identidade nacional que está amalgamada na diversidade cultural.

Mesmo considerando que a escola não seja o único espaço no qual os alunos constroem suas interpretações sobre a África, identificamos que ela é o principal. No conjunto dos alunos que participaram da pesquisa verificamos que eles não estão alheios e desprovidos de informações e interpretações sobre a África. Essa constatação direciona o foco de nossos questionamentos para quais tipos de interpretação estão sendo produzidas nos diferentes espaços de escolarização, a fim de identificar quais deles colaboram ou enfraquecem o trabalho em prol do respeito às diversidades culturais.

Nesse sentido, para além da garantia da inclusão da temática africana nas escolas é necessário construir práticas escolares relacionais para que a diversidade histórica e cultural, que constitui o continente africano e sua relação com o Brasil, seja constantemente evidenciada. Trata-se da inclusão de conteúdo histórico que contemple narrativas sobre o “outro” e sobre “nós”. É uma ação complexa, não isenta de intrigas,

porém, possível com o trabalho articulado entre diferentes profissionais e esferas do cenário educacional.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CP/CNE 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Relatório, 2004.

COUTO, Mia. Entrevista ao G1 em 2009: “A África que existe na cabeça das pessoas é folclorizada”. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/africa-que-existe-na-cabeca-das-pessoas-e-folclorizada-diz-mia-couto/>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 193-211.

FLORIANÓPOLIS. **Lei n. 4446/94, de 5 de julho de 1994**. Institui a inclusão do conteúdo “História afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências, 1994.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico Escola Básica Municipal Dilma Lúcia Dos Santos**. Florianópolis, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria et. al. (Org.). **Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014, p. 23-40.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**. Ribeirão Preto (SP), v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GOODSON, Ivor. Dar Voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.

HARTOG, François. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). **Passados recompostos: campos e canteiros da História**. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1998, p. 193-202.

NATIVIDADE, Patrícia Duarte Silva da. **Comunicação e produção de subjetividade: o caso da rádio escola MDP**. 2013. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2013.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.4, p. 109-139, 1991.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1997.

VEIGA, Eliane Veras da. **Florianópolis: memória urbana**. 3. ed. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 2010.

Fontes orais

Entrevista concedida às pesquisadoras pela professora Altair Alves Lúcio Felipe. Florianópolis, 12 de junho de 2013.

Entrevista concedida às pesquisadoras pela professora Nildes Macêdo Lage. Florianópolis, 12 de janeiro de 2014.

Sobre as autoras

Luíza Vieira Maciel

Mestre em Educação e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: luiza.luidy@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8184-2995>

Clarícia Otto

Doutora em História, professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: clariciaotto@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8682-8332>

Notas

ⁱ O G1 é um portal de notícias no Brasil, desde 2006, da Central Globo de Jornalismo, mantido pelo Grupo Globo.

ⁱⁱ No período noturno, o prédio sedia a administração da esfera estadual, atendendo turmas do Ensino Médio.

ⁱⁱⁱ Em 1998, moradores do Campeche articularam a criação de uma rádio comunitária do bairro e, em assembleia, fundaram a Associação Rádio Comunitária Campeche (ARCCA). As transmissões iniciaram somente em 2005, tendo por abrangência a área do Sul da Ilha. A rádio também abre espaço para programas produzidos por alunos e professores de escolas da região. Ver <www.radiocampeche.com> e Natividade (2013).

Recebido em: 03/04/2019

Aceito para publicação em: 18/04/2019